

# El acompañamiento académico en la práctica profesional

escrito por María Guadalupe Quintero Zarza | enero 30, 2019



## El acompañamiento académico en la práctica profesional

Una clave en la formación para la licenciatura de Educación Preescolar

**María Guadalupe Quintero Zarza**

**Berenice Balanzario Nájera**

*docentes de la ENMJN*



*El primer Coloquio interinstitucional, denominado **El acompañamiento y el proyecto educativo como facilitadores de la transformación de la noción de práctica a la intervención docente**, surgió de una necesidad concreta: buscar estrategias favorables que impulsen el desarrollo profesional de las docentes en formación en su último año de la licenciatura, contando para ello con el apoyo de los diversos docentes formadores y, asimismo, en colaboración con las docentes-tutoras de los jardines de niños.*



*Coordinación de 8° semestre: Maestra Guadalupe Quintero.*

En este sentido, tal como se suscribe en el proyecto de grado del ciclo escolar

2017-2018, y con fundamento en el acuerdo 650, se retoma la idea de que en el último año de la Licenciatura en Educación Preescolar le oferta a la docente en formación la oportunidad de acercarse de manera más intensa a la práctica docente, lo cual le demanda aplicar los diversos conocimientos y saberes construidos a lo largo de su proceso formativo.



*Maestra Berenice Balanzario.  
Coordinación de 8º semestre.*

Al respecto de esta situación y después de vivir la experiencia como docentes formadores, se diseñaron y aplicaron diversas estrategias de acercamiento a las instituciones de educación básica donde las estudiantes de 7º y 8º semestres realizaron su Servicio Social, fue importante en su momento compartir con otras generaciones de estudiantes, tanto de nuestras escuelas, como de Escuelas Normales hermanas, a través de la propia voz de las estudiantes, cómo es que se construyó el trayecto en esta última etapa de la formación inicial y la trascendencia que para cada una de ellas tuvo el acompañamiento recibido por los diversos agentes educativos que formaron parte de su contexto de intervención docente.

Además de ellos, se comparte el cómo reflexionaron a partir de la construcción e innovación de nuevas ideas en términos de la concepción de la intervención docente y la adquisición de competencias que han hecho conscientes y que son necesarias para responder a las exigencias de la educación básica en nuestro tiempo.



*Toda una experiencia. Último semestre.*

En este sentido, ahora se presenta el artículo que concentra desde la mirada de la coordinación de dicho trabajo, cómo es que se vivió el proceso con los diferentes agentes involucrados en dicha tarea de acompañamiento, y en su momento se compartirá una tercera edición que contemplara el análisis de la complejidad de realizar este tipo de acciones no comunes en grupos de trabajo colegiado a partir de un proyecto definido, que involucra a la diversidad.

\*\*\*



*Alumnas de la ENMJN en sesión del*

## *Coloquio*

En nuestros días, resulta vital ejercer el análisis del rol del docente formador como acompañante de las prácticas profesionales del alumnado y, con ello, establecer los criterios orientadores que lleven al diálogo entre académicos y las estudiantes del último año de la licenciatura. Esto se consigue a partir del estudio de sus experiencias en los jardines de niños, con lo que se diseña, de forma colegiada, los instrumentos capaces de dar sentido y respuesta a los requerimientos de la misma profesión.

Nuestra perspectiva es abordar el acompañamiento como una acción necesaria en la formación de las estudiantes, creada desde su propia concepción y desde sus características; y, con ello, entender su trascendencia para el logro de las competencias profesionales y la clarificación de sus funciones específicas en el momento formativo que implica la licenciatura en Educación Preescolar.



*Conferencia magistral. docentes Rosa María Cruz (izq.) y Dra. Teresa Negrete (der.)*

De tal modo, se enfatiza aquí tanto el sentido de responsabilidad que poseen las prácticas profesionales, como la ruptura de concepciones que, hasta ahora, se han venido trabajando acerca de su adjudicación en un docente; cuando hoy, más bien, la propuesta exige un reto académico de trabajo colaborativo con miras a ampliar la mirada de entre los docentes formadores ante este fenómeno. Del mismo modo, retomamos la importancia de generar espacios de diálogo y de seguimiento al trabajo colegiado con énfasis en el acompañamiento.



*Estudiantes comprometidas con su futura profesión*

A partir de su reconocimiento en el colegio de docentes formadores, todas estas contribuciones sobre la trascendencia del acompañamiento académico en las instituciones de práctica profesional académicas resultan necesarias; lo cual es palpable y de manera más enfática en los últimos semestres de la licenciatura en educación preescolar, debido a la misma exigencia que requiere el plan curricular, y ante la prolongación de semanas de observación e intervención en los jardines de niños.



*Trabajo colaborativo, un éxito en 8° semestre.*

También reconocemos dificultades, como la diversidad de marcos referenciales en los docentes formadores y en las educadoras titulares de grupo, la comprensión de la importancia del acompañamiento y los estilos adoptados al ejercerlo, así como el destino del conocimiento del nivel educativo (preescolar), las variantes en la condición laboral, y la complejidad que yace implícita en los trayectos y las múltiples localizaciones de cada institución de práctica en la Ciudad de México.



*Maestras de la ENMJN*

El trabajo colegiado ha permitido avances significativos, la reflexión in situ ha permitido a su vez la recuperación de experiencias positivas en tanto logros académicos; entre ellos, se encuentra el acompañamiento en binas o triadas de docentes formadores, el diseño de instrumentos como guía para acompañar y recoger datos, la toma de acuerdos sobre el acompañamiento en el colegiado, así como la concreción de eventos académicos, como es el caso de los Coloquios que dan cuenta de las posturas y las vivencias en un ciclo escolar, a partir de la mirada de los distintos actores educativos involucrados.

La Licenciatura en Educación Preescolar, bajo el Plan de Estudios 2012, con el cual se formó la generación a la que nos referimos de manera concreta en el análisis de datos identificados, es la misma de que rendimos cuenta sobre la base de una formación a partir del enfoque por competencias. Bajo este propósito, retomamos la perspectiva sociocultural aboga por una concepción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrentan a una situación determinada, ya sea un problema inédito o un incidente crítico, para lo cual, en el caso concreto, las estudiantes requieren mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos.



*Alumnas de la ENMJN en sesión del Coloquio*

Es de esta manera que las prácticas profesionales se llegan a entender como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para conquistar las competencias profesionales que se proponen. Estas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión y análisis, de investigación, intervención e innovación de la docencia.



*Docentes y alumnas compartiendo la experiencia*



De manera progresiva, aunque no necesariamente lineal, las estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre, con los que viven y experimentan cotidianamente dentro de las escuelas de educación preescolar. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos y situaciones socio-educativas para aprender la relación de las escuelas de educación preescolar con la comunidad, así como sus aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica.

Así, resulta una exigencia para las estudiantes que, al situarse en condiciones reales y enfrentar situaciones, eso mismo derive en la reconstrucción de sus propios conocimientos, con los que se tenga argumento a la hora de proponer de soluciones y de tomar decisiones en torno a posibles cursos de acción, con base en la reflexión.



*Educadoras de México y de la ENMJN*

La práctica profesional es entonces concebida de igual manera como un espacio real de desempeño, donde la estudiante dinamiza todas sus competencias profesionales —construidas hasta el momento en la trayectoria de su formación inicial—. Son un componente del currículum, en el que se establece que la formación de las docentes preescolares es conformada por una serie de cursos que confluyen en ellas mismas, es decir, en una alternancia con la formación de las instituciones de práctica.

Es a partir de esta mirada integral de la práctica profesional, que los docentes formadores nos asumimos en relación al desempeño de la propia práctica, lo cual hace necesario crear espacios de diálogo entre los docentes formadores, a partir de los cuales se definan los criterios para regular la función docente de

acompañamiento en las prácticas, que son una gran contribución a la formación inicial.

En el reconocimiento de estos elementos formativos se establece diálogo colegiado sobre la trascendencia de diseñar un plan para el acompañamiento como institución formadora. Es decir, un dispositivo que se responda al objetivo de la práctica profesional en la formación inicial y su articulación en la malla curricular, en los distintos momentos formativos, a fin de asumir de manera coordinada e institucional el acompañamiento académico.



### *Exposición de temas.*

La práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos ésta integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea. De esta manera, podemos deducir que la práctica es más que un 'saber hacer' o un 'conocimiento para aplicar', ya que ésta exige la articulación y la armonización de distintos tipos de saber, con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional.

Asimismo, la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto, se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular; de la misma forma, sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, la pertinencia y la relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación, una vez que se materializan en contextos específicos.



### *Evaluando la experiencia*

Esto se entiende como un proceso interno que viven las estudiantes para lograr apropiarse de los conocimientos con lo que enfrentan la realidad cotidiana. Cada una tiene la posibilidad de utilizar y de darle nombre a lo que ve y a lo que vive para comprender la realidad y reestructurar sus conocimientos; porque sólo en la práctica, la estudiante dará sentido y significado a los conceptos que tiene, que muchas veces se limitan en la mera aplicación de lo enseñado en el aula. Por ello, es importante el acompañamiento, pues con él se desdoblán y reconstruyen sus saberes; logrando, con ello, la superación en el discurso recurrente sobre la separación de teoría y práctica, tanto del formador como de las propias tutoras.

El séptimo y octavo semestres tienen como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad para articular los conocimientos teórico-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela. De manera particular tienen la finalidad de concretar las competencias profesionales y fortalecer su desempeño, tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica, los cuales serán la base para su desarrollo como profesional de la docencia \*\*\*.



*Comprometidas con el trabajo*

Esto significa que la función del formador es una además una función de ayuda, con ella, se facilita el acceso y el establecimiento de los vínculos con las estudiantes; esto también apunta la percepción de las estudiantes sobre el valor de sus propios cursos de práctica, puesto que aún hay quienes no vislumbran su utilidad, lo cual lleva al reto en el formador de ayudar a su articulación y a que sean conscientes de la transversalidad en su trabajo.

La participación activa del estudiante normalista en las tareas de la docencia serán el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica. Los procesos reflexivos y de crítica, así como su capacidad de argumentación, se convertirán en el referente para diseñar y aplicar propuestas cuyo fin sea transformar su docencia y generar explicaciones fundamentadas.

Finalmente, reconocemos que, en dichos semestres, el futuro docente se inicia en la comprensión y apropiación de las tradiciones de su profesión, de sus convenciones, códigos y lenguajes; además del sistema de valores, entre otros elementos. Esta es la razón por la que las actividades que éstos realicen, dentro y fuera del aula, contribuirán a darle sentido y significado a su profesión.



### *Coloquio estudiantes interinstitucional*

Estos fortalecimiento y consolidación se van construyendo en medida que los estudiantes normalistas se apropian de los conocimientos de manera reflexiva, así como desde el reconocimiento de aquello que les falta por trabajar y por apropiarse; a todas luces, un momento fundamental de ser atendido a través del acompañamiento.

Se pretende que, a partir de estos dos últimos semestres, el estudiante concrete tanto las competencias genéricas como profesionales propuestas en el plan y programa de estudios, particularmente porque son éstas las que habrán de determinar el perfil de egreso que el estudiante alcanzará en esta etapa de formación como profesional de la docencia. Es así también que, en el transcurso de estos semestres, se consolida el proceso de formación inicial de los estudiantes en la escuela normal. Por lo tanto, resulta preciso reconocer que el saber y el conocimiento que ellos adquieren de la docencia habrá de movilizarse y de enriquecerse si se los coloca en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. Con ello, se podrán encontrar opciones diversas para dar respuesta a las diferentes situaciones y/o problemáticas que preocupan a los futuros docentes y a los profesionales de la educación.

Guy Le Boterf considera el acompañamiento como una función pedagógica y define dicha actividad a partir de tres objetivos precisos.

- *Ayudar al sujeto acompañado a verbalizar sus acciones y a descubrir los problemas que encuentra en la práctica.*
- *Orientar al sujeto acompañado hacia los recursos y los conocimientos que le son útiles en la resolución de sus dificultades.*
- *Ayudar al sujeto a autoevaluarse analizando su acción y progresión.*

Le Boterf concibe el acompañamiento como una intervención de ayuda cuyo objetivo es la autonomía de la persona acompañada; un acompañante es un profesional que debería orientar para la resolución de problemas y no encontrar la solución en lugar de la persona acompañada.



*Estudiantes durante la ponencia*

A consecuencia de ello, los referentes permitieron que se concluyera, en

colegiado, que el acompañamiento es un proceso sistematizado, el cual ha de llevarnos a romper viejas estructuras, a resignificar y contextualizar el término que permitirá precisar la función del acompañante. El acompañamiento metacognitivo también nos remite a identificar específicamente lo que le corresponde al acompañado y lo que corresponde al acompañante (corresponsabilidad). El acompañante necesita dejar la mirada de ser el experto que enseña lo que el acompañado no sabe. Se aprende a ser acompañante en situación, generando vínculos para lograr propósitos formativos, mismos como trascender el carácter prescriptivo, el reto es conciliar los requerimientos formativos con las necesidades formativas expresadas por el acompañado. El acompañamiento es, pues, un proceso dinámico y sistemático que tiene un punto de partida y un punto de llegada en función de propósitos formativos bien definidos.

Finalmente, se torna necesario conocer las características del acompañado, cómo interpretan la realidad y cómo aprenden de ella, importa también evitar mirarlos como una masa. Flexibilizar la prescripción y la masificación en la formación implica descubrir los talentos individuales y contribuir a potencializarlos, esto es, en suma, tener presente lo fugaz de la realidad educativa y el futuro ejercicio docente.

## **GALERÍA**

El pase de diapositivas requiere JavaScript.

## **Fuentes documentales**

\*\*\*Diario Oficial 2012, segunda sección. Enfoque basado en competencias.

Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012.

Plan de estudios 2012. El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. SEP. Subsecretaría de Educación Superior.

# De lo sociocultural al pensamiento reflexivo en el niño preescolar

escrito por Berenice Balanzario Nájera | enero 30, 2019



# De lo sociocultural al pensamiento reflexivo en el niño preescolar

**Berenice Balanzario Nájera**

*Docente de la ENMJN*

*La presente investigación aborda el tema del niño y su desarrollo en la construcción de conocimiento, además de contemplar diferentes posiciones*



*teóricas de autores que investigaron lo que involucra al niño, tanto en las estructuras internas como en la relación que establece con el medio que lo rodea, lo cual incluye el ambiente familiar, escolar y social, dando así la posibilidad de explicar la articulación que requerida para establecer las bases del aprendizaje en el niño preescolar.*

La Teoría sociocultural de Lev Vygotsky señala que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a su contexto. Sus preceptos se basan principalmente en el aprendizaje dentro de una influencia sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio que se desarrolla, donde identifica la interacción social como motor del desarrollo del sujeto.



En cuanto a la forma de explicar la cognición del sujeto para esta teoría, Vygotsky determinó “examinar de qué manera las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego transformarse a formas superiores. Para este autor, el desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el

desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores”, es decir, los procesos mentales superiores permiten entender (inteligencia), relacionar conceptos (pensar) y nombrar (lenguaje-explicar). (Caballero, 2005: 23). Por lo tanto, para que se presenten condiciones socioculturales en el desarrollo de las funciones psicológicas primarias se requiere distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido.

Caballero (2005), retoma y menciona los cuatro criterios que Vygotsky determinó para distinguir las funciones psicológicas primarias de las superiores.

- 1. El paso del control del entorno individual (regulación voluntaria).***

2. **Realización consciente de las funciones psicológicas.**

3. **Su origen social y naturaleza social.**

4. **El uso de signos como mediadores de las funciones superiores.**

De acuerdo con Vygotsky los descubrimientos que llegan a realizar los niños es a través de un contexto de diálogo compartido o colaborativo entre un sujeto experimentado, el cual logra modelar la actividad transmitiendo instrucciones verbales al sujeto novato, que lo primero que intenta realizar es comprender la instrucción y con



el tiempo o familiarización logra interiorizar la información. (Shaffer, 2000). Por ello es necesario comprender lo que Vygotsky determina como ‘interiorización’. Cubero y Luque mencionan, en la compilación de César Coll, que para Vygotsky es “un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse a un plano interno” (Coll. et al., 2005: 143). Por lo tanto, la interacción social se convierte en el motor del desarrollo cognitivo, por lo que Vygotsky introduce el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. La siguiente definición a retomarse sobre el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* permitirá tener una visión más clara sobre los posibles beneficios de la intervención docente dentro del aula y las posibles estrategias didácticas que beneficien el desarrollo potencial de los alumnos.

Vygotsky explica que la cognición del niño “tiene dos niveles de desarrollo intelectual: real y potencial. El desarrollo real se observa en las acciones que puede desarrollar el infante por sí solo; mientras que el desarrollo potencial se

observa en las acciones que puede desarrollar con ayuda de un adulto o con ayuda de otro niño con mayor desarrollo real” (Caballero, 2005: 27).



De acuerdo a lo anterior se puede decir que el niño, al enfrentarse a situaciones nuevas que le implique un reto cognitivo, será capaz de darle solución acompañado o guiado por un adulto, o bien por un niño que manifiesta mayor desarrollo intelectual potencial, favoreciendo su potencialidad en su desarrollo próximo. Es decir, son las actividades educativas las que, de acuerdo con esta definición, crean

en el niño la zona de desarrollo próximo (ZDP). Por lo tanto la ZDP es una zona dinámica, la cual se modificará conforme el niño está en contacto con tareas o acciones que manifiesten complejidad adecuada a sus posibilidades.

Cubero y Luque (2005), en la compilación de César Coll, mencionan el concepto '*andamiaje*' que fue formulado por Wood, Bruner y Ross (1976) como reflejo al carácter dinámico de la ZDP. Este concepto propone que si el adulto brinda un apoyo eficaz al niño, este adulto es capaz de ajustarse a sus competencias demostradas y que pueden ir modificándose conforme va adquiriendo mayor responsabilidad dentro de la actividad. Lo que determina que la participación del adulto sea modificada o ajustada a los requerimientos del niño, ya que éste manifestará progresivamente la transferencia de la responsabilidad del adulto hacia el niño, lo que conlleva en sí la meta de la actividad.



Otro aspecto importante, que Cubero y Luque mencionan en la compilación de Coll (2005), es el rol activo de la ZDP, en el que se da una participación de todos en la actividad, es decir, que el docente por lo general debe guiar las interacciones y darle sentido a las intervenciones de todos los participantes (niños). En algunos casos los alumnos



llegan a apropiarse de la situación planeada en sentidos que no están previstos por el docente. Por otra parte, Woolfolk (1999) señala que en la teoría de Vygotsky la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su medio ambiente o su entorno por medio del lenguaje, el cual es considerado una herramienta fundamental que apoya el aprendizaje. Siendo el lenguaje una herramienta decisiva para el desarrollo cognitivo (ya que a través de éste el niño expresa sus ideas) formula preguntas, menciona categorías y relaciones del pensamiento con acciones del pasado y futuras. Esta herramienta amplía las habilidades mentales como la atención, la memoria, la concentración y la percepción. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño sería *interiorizada* en actividades mentales cada vez más complejas gracias al lenguaje, fuente por la

cual va formando conceptos.



Para la teoría de Vygotsky el concepto de aprendizaje tiene un carácter esencialmente social, interactivo y en relación entre la zona de desarrollo próximo. Considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. El contexto ocupa un lugar central. (Hernández, 2001).

De acuerdo con Garza y Leventhal (2004), el aprendizaje dentro de esta teoría se presenta por reestructuración; es decir, el sujeto no sólo recibe y organiza la información recibida a través de la interacción social, sino que también la transforma, le da significado e interpreta para brindar un cambio a la realidad. Este principio explica la transformación cultural que se va dando.

A continuación se presenta la transformación del aprendizaje según Garza y Leventhal:

- *Los elementos mediadores son básicos para que se logre el aprendizaje.*
- *La mediación se da mediante instrumentos denominados signos (las palabras básicamente).*
- *El sujeto aprendiz cambia sus estados cognitivos a través de los estímulos recibidos del medio y, a la vez, revierte los cambios hacia el exterior.*

- *Se habla de aprendizaje como un proceso de internalización: el exterior del sujeto hacia el interior.*
- *Esta teoría está orientada hacia la adquisición de conocimientos científicos.*
- *El tipo de razonamiento propuesto es el deductivo, ya que a través de él se puede advertir el conocimiento como un sistema y los conceptos como parte de él, recordando que el pensamiento deductivo va de lo general a lo particular, siendo una forma de razonar de la que se desprende una conclusión a partir de una o varias premisas.*

De acuerdo con Hernández (2001), los docentes deben ser expertos en saber mediar la situación o la acción de encuentro con el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte curricular del nivel educativo. Para ello, el docente tiene que diseñar un contexto de aprendizaje junto con los alumnos de tal manera que los aproxime al conocimiento, manejando instrucciones o consignas que faciliten la adquisición del aprendizaje. No se debe olvidar la importancia que tiene la interacción social del sujeto y el mediador (docente), quien es el sujeto experto para instalar el andamiaje en el sujeto novato.

De acuerdo a Onrubia (1993), quien es citada por Hernández (2001), menciona varios criterios para la intervención docente en la construcción de la ZDP para que obtengan resultados los alumnos de aprendizajes significativos. Los cuales son:

1. *Insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios en lo que éstas toman sentido. Es mejor si se realiza una explicación, de manera que las actividades planeadas sean significativas para los niños.*
2. *Fomentar la participación y el involucramiento de todos los alumnos en las diversas actividades y tareas.*
3. *Realizar ajustes continuos a la asistencia didáctica en el desarrollo de*

*las actividades o en la programación más amplia como en el tema y el proyecto. Es importante que siempre se observe el nivel de actuación o participación de los educandos que vaya demostrado habilidades programadas.*

- 4. Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la intersubjetividad (entre enseñante y aprendices) y la negociación de significados esperados. Evitar la ruptura e incomprensiones de la enseñanza.*
- 5. Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.*
- 6. Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos curriculares de los alumnos. Éste debe ser el punto clave al que debe tender la enseñanza basada en la construcción de ZDP.*
- 7. Considerar fundamental la interacción entre alumnos como otro recurso valioso para crear ZDP. La enseñanza recíproca está basada en la creación de situaciones de andamiaje entre el guía-experto y el alumno.*



El tipo de evaluación que se realiza dentro de esta teoría es de carácter cualitativo. En ella, lo principal es la manifestación del aprendizaje del alumno ante una situación vivida en un contexto planeado y organizado por parte del docente y, en algunos casos, con participación del alumno. Entendiendo entonces que “la evaluación se desarrolla a

través de una situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, en la que el primero presta una serie de ayuda (la cual es de distinto tipo porque da un apoyo diferencial y tienen que ver directamente con las conductas del niño desde efectuar la tarea en la que se está evaluando), según el nivel de desempeño máximo mostrado previamente por el examinado en forma individual” (Hernández, 2001: 231). Por lo tanto, para este tipo de evaluación, si los niños requieren de mayor ayuda por parte del adulto, sin duda tendrán un nivel potencial de aprendizaje inferior si se compara con los niños que hayan requerido menos ayuda para la solución de la tarea. La finalidad de la evaluación es identificar en el niño el potencial de la amplitud de la zona de desarrollo próximo (ZDP) a través del dominio que pueda manifestar al realizar una acción o tarea. Este tipo de evaluación no sólo permite identificar los productos de desarrollo del niño, sino que también refleja el ciclo evolutivo de su aprendizaje.

Por otra parte, el pensamiento es coloquialmente identificado como una acción basada en darle vueltas en la cabeza a un tema y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. El pensamiento o idea es una imagen mental de algo que está presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de tales imágenes. Es importante mencionar que el pensamiento se origina a partir de la generación de una duda, o bien, de una confusión; no es una cuestión espontánea, sino es respuesta a una acción provocada y evocada.

Se entiende por pensamiento reflexivo “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989: 25). Así, el pensamiento reflexivo tiene como propósito trascender la mera diversión que procura la cadena de invenciones agradables e imágenes mentales que debe conducir a algún sitio. Es decir que, a partir de un problema entendido como aquella situación generadora de asombro y desafío, al punto que vuelve incierta la creencia vigente, exige una experiencia de cambio repentino y lleva una interrogante implícita. Lo cual exige la acción de reflexión que tiende al descubrimiento de hechos útiles a un objetivo ya establecido.



Por su parte, la exigencia de solución de un estado de perplejidad será factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión. Justo es ahí donde se trata de superar la dificultad, de resolver el problema que por su naturaleza determina la finalidad del pensamiento que, a su vez, controla el proceso de pensar.



Los recursos innatos (curiosidad, sugerencia y orden) en la formación del pensamiento se ponen en juego al momento de indagar cómo pensar bien, cómo adquirir el hábito general de la reflexión, si se lo ve a partir de las tendencias innatas originales. Es decir, que la única manera de aumentar el nivel de aprendizaje de los alumnos es incrementar la cantidad y la cualidad de la enseñanza real. El aprendizaje es algo que el alumno tiene que hacer él mismo y por sí mismo, basándose en su propia iniciativa y con el maestro como guía e impulsor, tiene que valerse del diseño de situaciones de aprendizaje apropiadas a los intereses de los niños, así como de cuestiones apegadas al desarrollo infantil.

Por otra parte, es de enfatizar que la reflexión requiere observación y la intención de tomar nota de las condiciones existentes; esta acción se puede realizar mediante los sentidos, o bien, con el recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas.

De Acuerdo a John Dewey, hay tres fases por las que atraviesa el *pensamiento reflexivo*, considerando esta la mejor forma de pensar: (Díaz B., 2006: 6)

- *Parte de un estado de duda o de dificultad mental, de conflicto inicial que suscita la actividad del pensamiento.*
- *Continúa en un proceso de búsqueda, de investigación racional, con el fin de encontrar alguna información que esclarezca la duda de la que partimos.*

- *Es necesario buscar diferentes soluciones al problema.*
- *Finalmente se llega a una conclusión que arroje claridad sobre la pregunta original que desencadenó el proceso reflexivo.*

En este sentido, el pensamiento reflexivo lleva a la adquisición de una actitud científica (*reflexiva*) por parte de los alumnos, a través de la intervención del docente, que es un factor determinante para el grado de reflexión que el alumno llega a desarrollar cognitivamente. No menos importante es recuperar la aportación que Jerome Bruner hace en torno al pensamiento en su texto *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilado por José Luis Linaza), en donde este aspecto fundamental destaca la influencia existente de cada cultura sobre el modo específico de razonar de los miembros pertenecientes a la misma, los diferentes modos de representación de la realidad que el sujeto humano tiene a su disposición y su influencia sobre el razonamiento, la importancia de las estrategias individuales a la hora de abordar ante la resolución de problemas y la diversidad de las mismas desde momentos muy tempranos del desarrollo.



Dentro del mismo documento de referencia se retoman las aportaciones que hace Vygotsky respecto a la educación, entendiendo que ésta es un constante diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes, como ya se había mencionado. Es un punto crucial en su teoría la conciencia del profesor y su

capacidad para hacer que sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y habilidades.

Se acude a la recuperación de elementos que han generado diálogos y amplias discusiones en tanto al interés por investigadores del desarrollo infantil y quienes se dedican al trabajo diario con niños en preescolar, con la intención de avanzar en los conocimientos aportados por biólogos, psicólogos y lingüistas, para potencializar la orientación de la educación. Esto es reflejo de un interés multidisciplinario respecto a la infancia, que busca converger entre las discusiones teóricas y los conocimientos prácticos. ♦

## Fuentes documentales

Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Ediciones Narcea.

Caballero, R. R. F. (2005). *Los problemas matemáticos*. (Quinta edición). México. Serie Museo Didáctico de la matemática.

Coll, C., Palacios J. y Marchesi A. (2005). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2 Psicología de la educación escolar*. Ediciones Alianza.

Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España. Ediciones Paidós.

Garza, R. M. y Leventhal, S. (2004). *Aprender cómo aprender*. México. Ediciones Trillas.

Hernández, R. G. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Ediciones Paidós Educador.

Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México. Thomson.

Woolfolk, A.E. (1999). *Psicología educativa*. (Séptima edición). México. Ediciones Pearson.

---

# Los orígenes de nuestra profesión

escrito por Berenice Balanzario Nájera | enero 30, 2019



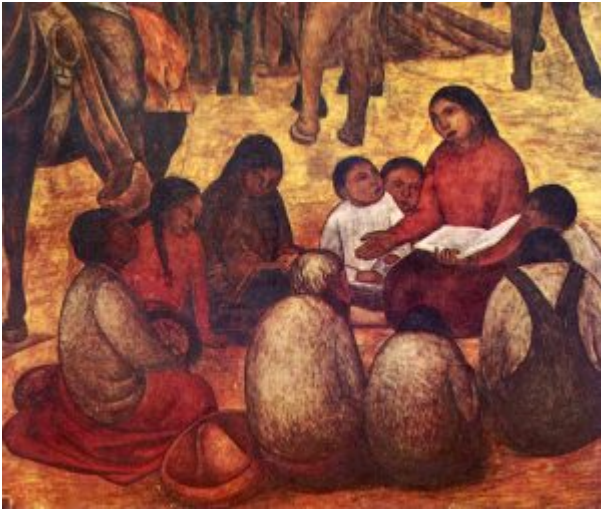
## Los orígenes de nuestra profesión

**Berenice Balanzario Nájera**

**Mónica Álvarez Lara**

*docentes de la ENMJN*

*La presente investigación, comprende un recorrido histórico por momentos significativos en la educación de nuestro país, dando paso a la conformación de la actual educación normal dentro del Sistema de educación superior.*



### *Historia de la Educación en México*

Este documento se construye a partir de identificar al proceso educativo formal como uno de los pilares que han dado camino hacia la constitución de una nación y la influencia de los diferentes acontecimientos socio económicos y políticos que intervienen y determinan el rumbo de la formación de ciudadanos. Es por ello que se decide realizar un acercamiento a los rasgos que adoptó el Sistema educativo mexicano, tras reformas y constantes cambios en cuanto a las exigencias del mundo actual.

De manera especial, se coloca el énfasis en el nivel de educación superior que, sin duda, están relacionados con las transformaciones del modelo económico implementado en México con sus subsecuentes reformas políticas en su más amplio sentido. De esta manera, se han presentado nuevos procesos y formas de entender nuestro eje nodular; la educación normal y, con ello, las relaciones en torno a la misma, los cambios que tienden hacia el cuestionamiento y señalamiento directo respecto a los docentes.



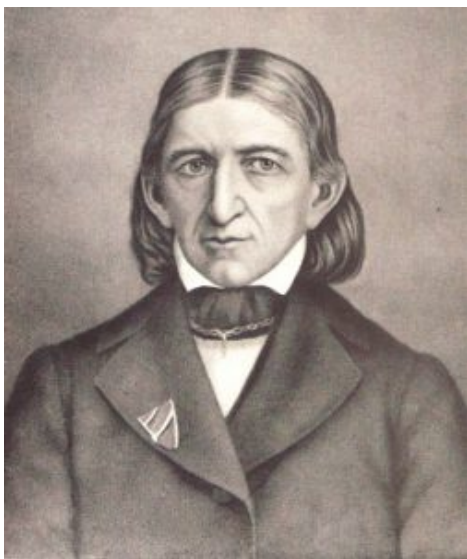
*Escuela de Párvulos*

Durante la época de la Colonia la educación puede subdividirse en:

<b>SUCESO IMPORTANTE</b>	<b>BREVE DESCRIPCIÓN</b>
<b>1. Educación popular indígena</b>	La evangelización de los aborígenes iniciada por los misioneros franciscanos. Las lenguas indígenas eran las principales dificultades, para ello una estrategia fue la comunicación mediante la pintura en lienzos sobre los principales asuntos de la Biblia.
<b>2. Educación rural en la Nueva España</b>	Nació a la par de la evangelización el aprendizaje del catecismo y la alfabetización, pronto se dio paso a la enseñanza rudimentaria relativa al cultivo del campo.

<p><b>3. Las instituciones educativas destinadas a los mestizos y a los criollos</b></p>	<p>La imprenta repercutió en la educación, predominando la literatura religiosa: Las Cartillas, las Doctrinas y demás libros de lengua indígena que extendieron de esta manera la enseñanza. Esto generó el anhelo de cultivarse. La educación elemental privada se refería a maestros particulares no religiosos retribuidos por la clase media acomodada. <i>La Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar</i>, representa la primera ley sobre educación primaria en la Nueva España. La educación femenina estaba en manos de mujeres ancianas, quienes impartían conocimientos elementales en religión, lectura, escritura y labores manuales.</p>
<p><b>4. La enseñanza superior indígena</b></p>	<p>Respondía a la preocupación por impartir enseñanza superior a los aborígenes en la Nueva España, donde ya era una orden llevar a los niños indios a monasterios y colegios de España para que recibieran educación superior y, a su vez, transmitir el conocimiento de regreso a sus connaturales.</p>
<p><b>5. La Real y Pontificia Universidad de México</b></p>	<p>Las cátedras fueron conferidas a hombres destacados. Había de dos tipos: temporales (se daban por cuatro años) y las perpetuas (por la muerte o renuncia hacia el poseedor). El método era escolástico. Como punto de partida, contamos con la lectura de textos clásicos que tratan de demostrar y enseñar la concordancia de la razón con la fe por medio de un procedimiento silogístico, razón por la que los catedráticos fraccionaban la materia-objeto del aprendizaje en varias proposiciones.</p>
<p><b>6. Los colegios universitarios</b></p>	<p>En su origen, se trataba de hospedería dotada de bienes fundacionales para estudiantes pobres.</p>

<p><b>7. La educación femenina superior</b></p>	<p>Sor Juana Inés de la Cruz afirma, reafirma las virtudes cristianas de la educación de la mujer, pero reclama los derechos de una alta cultura académica.</p>
<p><b>8. Los primeros establecimientos laicos y la modernización de la enseñanza superior en la Nueva España</b></p>	<p>Se produjo un movimiento literario pedagógico como efecto del desarrollo interno de la vida educativa del país. Se operan algunas transformaciones notorias, como es el establecimiento de instituciones que ya no se ponen bajo la égida del clero.</p>



*Friedrich Fröbel*

Tras las especificaciones propias de la época, se visualiza la importancia de las culturas en el territorio nacional, donde el sacerdote en los orígenes era el maestro por antonomasia, pues transmitía conocimientos pero también cultura. De ahí hacia la conquista militar de las naciones indígenas se concreta aún más la conquista cultural de matices españoles, recibiendo el nombre por ello de Nueva España. La reconocida labor de los misioneros, las lenguas aborígenes, los maestros particulares, la alfabetización y evangelización eran los intereses centrales.

Durante este trayecto histórico de nuestro país es cuando surge un primer esfuerzo de educación de masas, el cual tuvo lugar en el gobierno independiente, relacionado con el conocido movimiento lancasteriano; mismo que tenía como propósito enseñar a leer y escribir a miles de mexicanos con el menor gasto y esfuerzo posibles. Las *Escuelas de enseñanza mutua* en México plantearon un



nuevo objetivo que consistía en proporcionar la educación elemental al propio tiempo que instruían a algunos jóvenes para las tareas del profesorado, el cual algunos llaman Escuela Normal Lancasteriana. Logrando desde este modelo que se pensara en la formación de maestros para las escuelas, considerando que fueran lo más completas posible.



*Escuela de Párvulos hacia 1950*

En 1870, y ante la decadencia de la Compañía Lancasteriana, fue que se acentuaron las innovaciones pedagógicas, bajo un panorama educativo diferente que tenía como respuesta la fundación y dispersión de las primeras Normales en Provincia.

<b>AÑO DE FUNDACIÓN</b>	<b>ESCUELA NORMAL</b>
<b>1849</b>	San Luis Potosí (mixta)
<b>1881</b>	Guadalajara Puebla Nuevo León
<b>1884</b>	Coahuila

**1886**

Michoacán  
Querétaro  
Veracruz (Enrique C. Rébsamen)



Alumnas en el autobús de la Escuela de Educadoras hacia 1970-1980

Posterior a la aparición de estas escuelas en provincia del país, es que se oficializa el decreto para crear la Escuela Normal para Profesores en la capital de la República, con fecha del 17 de diciembre de 1885, teniendo lugar la inauguración el 24 de febrero de 1887 en la calle Cerrada de Santa Teresa, siendo hasta cinco años después 1890 la inauguración de la Escuela Normal para Profesoras. Es a partir de la existencia de estas dos escuelas que se termina con la facultad (ejercida por el Ayuntamiento de México) de otorgar título de profesor a personas que carecían de la preparación necesaria para el ejercicio de la docencia, de ahí la unificación de la enseñanza en la República.



### *Estudiantes de preescolar hacia 1960-1970*

A pesar de que no es el tema central a tratar, pero dada la trascendencia del mismo en el Subsistema de Normales, es que recuperamos información sobre el funcionamiento de la educación preescolar en México, en cuya capital opera justamente la escuela de párvulos desde 1880, año en que el Ayuntamiento Constitucional aprueba la apertura de una escuela para niños de 3 a 6 años, para ambos sexos, que beneficiaba a los hijos de los obreros. La inauguración de la Escuela de Párvulos No. 1, se da el 4 de enero de 1881 bajo la dependencia del Municipio, nombrando como directora a Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza a Guillermo Prieto; época en la que ya se utilizaba el juego como sistema de enseñanza preparatoria o para el ingreso a la primaria.

Para esta época, se contaba con un proyecto de “educación positivista” de gran inspiración liberal. Bajo el nombramiento por parte de Benito Juárez, es Gabino Barrera quien inicia dicho proyecto como miembro de la Comisión para organizar la Instrucción Pública, el cual fue redactado en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, mediante el que se intentaba consolidar un sistema nacional de instrucción único, obligatorio, gratuito y laico.



*Rosaura Zapata*

Con apego al proyecto vigente para ese momento, es que Joaquín Baranda, bajo el mandato del entonces presidente Porfirio Díaz, es nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública y define, en el año de 1882, una política educativa en la que se da comienzo al reconocimiento oficial de las escuelas de párvulos. Cabe mencionar que estas escuelas de párvulos se inician con buenas intenciones, sin embargo, con el paso del tiempo se fue perdiendo el espíritu liberal que las animaba, ya que no se contaba con las orientaciones pedagógicas necesarias y se desconocían los requerimientos del niño menor de seis años, cuya función desafortunadamente no era bien valorada.

El primer dato que da cuenta sobre la fundación del *kindergarten* mexicano, es la Escuela de Párvulos “Esperanza”, abierta por el notable educador alemán Enrique Laubscher en el puerto de Veracruz, en 1883, ante este tipo de institución hubo mucha resistencia por parte de las familias, debido a su formalidad y a que era dirigida por un masón. En ésta se utilizaba ya el material didáctico de los *Dones de Construcción* de Fröbel; y a pesar de su poca aceptación, éste es el momento bajo el cual se construye una ruta nueva sobre la educación de párvulos en nuestro país.



### Rosaura Zapata en condecoración

El pedagogo mexicano más destacado en la magna labor por impulsar la educación fue Carlos A. Carrillo, quien atraído al igual que Justo Sierra y Rébsamen a observar la labor de Laubscher, coopera en la fundación de la Escuela Modelo de Orizaba en el Estado de Veracruz en 1883. Personajes que tiempo después establecerían una Academia Normal de profesores.

En 1886 mediante el Reglamento Constitutivo de la Escuela Nacional para Profesores se considera al *Kindergarten* bajo el carácter de “Escuela de Párvulos Anexa a la Normal”, hecho con el que se reconoce oficialmente como grado preparatorio de la enseñanza primaria. Así, el 24 de febrero de 1887, entra en función oficial la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, inaugurada por Porfirio Díaz, en la que se incluyen enseñanzas sobre educación de párvulos en los últimos dos años de la carrera.



*Emma Olguín Hermida*

Mediante la influencia de Manuel Cervantes Imaz y Enrique Laubscher, es que la Escuela Normal inscribió en sus planes la cátedra de Pedagogía Fröebeliana de iniciación en educación de los pequeños, la cual es impartida de manera clara por el doctor Luis E. Ruiz, y por lo que se nombra directora a la Maestra Matiana Munguía de Aveleyra del anexo destinado a los párvulos, con una asistencia inicial de 120 educandos.

Es entre los años de 1889 y 1890 que se celebran el Primer y Segundo Congresos Nacionales de Instrucción Pública, en donde Rébsamen defiende un programa sustantivo para la educación de párvulos de inspiración fröebeliana. Entonces la Escuela Secundaria para Señoritas concretó su transformación como Escuela Nacional para Profesoras de Instrucción Primaria, la cual incluía en el tercer grado un curso de pedagogía para la especialización en los más pequeños. Su consolidación se llevó a efecto el 1° de febrero de 1890 por intermediación del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, anexándose a ella en 1891 la Escuela de Párvulos, la cual existía desde tres años antes como parte de la Escuela Nacional de Profesores.

La Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria, promulgada en 1888, transformó ocho años más tarde a las cuatro Escuelas de Párvulos dependientes del Municipio en

Escuelas primarias, con lo cual se marca una etapa de retroceso en el reconocimiento de la educación de párvulos. Sin embargo, es preciso decir que dichas escuelas trabajaban con graves fallas técnicas, debido a que en sus inicios se fundamentaban en la propuesta fröebeliana que concede al juego primacía en la enseñanza del pequeño.

Los Congresos Nacionales de 1889 a 1890 intentaron fundar la Escuela Nacional Mexicana con el propósito de combatir la anarquía intelectual y moral que asolaba al país, mediante principios pedagógicos que normaran a los futuros ciudadanos en un sistema nacional de educación popular unificador de las instituciones, inspirada en los grandes ideales perseguidos por la Patria, que pretendían formar no sólo al hombre, sino también al ciudadano.



*El presidente Adolfo López Mateo y Rosaura Zapata en las instalaciones de la ENM*

De manera simultánea, las pioneras de la educación elemental en México iniciaron su labor tanto en algunos estados como en la capital. Para el año de

1894, la Escuela Normal de Profesores de Toluca contaba con una Escuela de Párvulos anexa, dirigida por Mercedes Calderón de la Barca. En 1901, al ser designado como Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, el Lic. Justo Sierra se esforzó para que la educación de párvulos formara parte del Sistema Educativo Nacional, planteando su autonomía y la necesidad de mejorar la formación de los docentes.

En 1902, el Ministro de Instrucción Pública, licenciado Justino Fernández, envió en comisión a los Estados Unidos a las maestras Rosaura y Elena Zapata, Laura Méndez de Cuenca y a Estefanía Castañeda, para que observaran el método fröebeliano, adoptado en Norteamérica, con la idea de perfeccionarse en la organización y funcionamiento del *Kindergarten*, renovando así el sistema ortodoxo. A su regreso, Rosaura Zapata trajo material seleccionado y se fue a Europa.

Es en 1903 que se designa a las maestras Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres y a Rosaura Zapata Cano para organizar las primeras salas de párvulos de la capital con fundamentos fröebelianos y entre 1903 y 1904 se establecieron sus dos primeras grandes escuelas que llevaron por nombre "Federico Fröbel" y "Enrique Pestalozzi". El 1° de julio de 1903 se funda la Escuela de Párvulos No. 1 "Federico Fröbel", en la calle de Paseo Nuevo, hoy Bucareli, la cual fue articulada al programa de Estefanía Castañeda el 10 de marzo del mismo año.



*Escolta de maestras hacia 1950*

El Proyecto de Programa y Organización para la Escuela de Párvulos No. 1, presentado a la subsecretaría de Instrucción Pública por Estefanía Castañeda en



mayo de 1903, proponía basarse en las ideas de Fröbel y Pestalozzi, que señalaban que el objetivo del *kindergarten* era dar la protección y el cuidado necesarios al niño, favoreciendo paulatinamente su desarrollo y progreso. También se hacía hincapié en que la primera educación era la que preparaba el espíritu del niño para la vida de la acción, la honradez y el progreso, debido a que esta etapa temprana del niño es la que fungirá como sello y servirá de punto de partida para su desarrollo ulterior.

El Programa incluía siete grandes disciplinas perfectamente desglosadas y de inspiración fröbeliana, las cuales se emplearían desde la primera existencia con el beneplácito del amor al trabajo y excluyendo de su práctica todo resabio místico enseñanza que, por supuesto, no ajustaba ya al espíritu nacional, tanto de entonces como de ahora. Dicho programa estaba constituido por el estudio de la naturaleza, la cultura física, los trabajos manuales, los números, la música, el lenguaje y la cultura moral.

En febrero de 1904, en la colonia San Rafael de la Ciudad de México se funda la Escuela de Párvulos “Enrique Pestalozzi”, a cargo de Rosaura Zapata, en donde se introduce como norma la técnica de los llamados *Centros de Interés*. En el año de 1904, la entonces Dirección General de Enseñanza Normal, a cargo del profesor Alberto Correa, quien sustituyó a Enrique C. Rébsamen, apostaba por reconocer la enseñanza normal como un centro de atracción pedagógica, concibiéndola como la institución por excelencia, en la cual debían regir los mejores métodos y procedimientos para ser considerada como “generadora de maestros y llevar su influjo vivificador a los demás organismos escolares. Todos los actos de su profesorado debían revelar aptitudes pedagógicas y en la redacción de los programas, en la disciplina, en la cátedra y hasta en su conducta personal mostraría que conoce el alma de la juventud, que sabe dirigirla y que sabe amarla. Su ciencia, su habilidad para transmitirla y su vocación estarían siempre hermanadas” (SEP: 1954).



### *Justo Sierra*

Justo Sierra, al ser nombrado en 1905 como Secretario de Instrucción Pública, pone en marcha el *Programa para la escuela de párvulos*, cambiando su denominación en 1907 por la de *Kindergarten* y dejando los programas de los planteles establecidos sujetos a la propuesta y desarrollo de las directoras, hecho con el que se empezó a madurar el proceso de autonomía que el mismo Sierra otorgaría. Y es a partir de ese año que se empiezan a expandir los *kindergartens* en el interior del país, fundándose siete en Zacatecas y, un año después, dos más en Sinaloa y Tamaulipas.

Hacia 1907, gracias a una beca gestionada por Estefanía Castañeda, ante Justo Sierra y el filósofo Ezequiel A. Chávez, quien era el Subsecretario de Instrucción Pública, la señorita Bertha Von Glümer Leyva viaja a la Escuela Normal Fröbel de Nueva York para estudiar la carrera de Educadora y las formas de organización de una escuela normal. Von Glümer termina sus estudios en 1909, año en que tiene la facultad de instituir el primer *Curso para Educadoras de Párvulos* en la Escuela Nacional de Señoritas, con una duración de dos años y después de la instrucción primaria.

El primer año Bertha Von Glümer instruyó a 26 alumnas como única maestra del curso para educadoras; para el segundo año, en 1910, se incorporan como docentes Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda y Refugio Orozco y, más tarde, Josefina Ramos del Río. Para 1911, bajo el mandato del Presidente Francisco I. Madero, se abren dos *kindergartens* más: el “José María Morelos”, bajo la dirección de Inés Villareal, y el “Ignacio Zaragoza”, a cargo de la profesora Refugio C. Orozco. En 1913 se crea el “Melchor Ocampo” con la directora Bertha

Domínguez.

En esta época, Madero y Pino Suárez son apresados y asesinados por Victoriano Huerta quien se instala en el gobierno en febrero de 1913. Una vez levantada la revuelta armada y posterior a las múltiples incidencias políticas, Venustiano Carranza entra definitivamente a la Ciudad de México, en agosto de 1915. Justo en enero de ese mismo año los *kindergartens*, las escuelas primarias, elementales y superiores, las escuelas normales para profesores y la Escuela Nacional Preparatoria pasan, por decreto, a formar parte de la Dirección General de Educación Pública.



*Jaime Torres Bodet (Secretario de Educación) y Rosaura Zapata en el Centro de Alfabetización, en el Jardín de Niños Morelos*

Para junio de 1917, ya siendo presidente Venustiano Carranza, los 17 *kindergartens* existentes fueron suprimidos del presupuesto, cuando por Decreto, el 13 de abril desaparece la Secretaría de Instrucción Pública, dejándolos bajo la responsabilidad de los Ayuntamientos, por lo que en este periodo dichos planteles fueron sostenidos por los padres de familia y las educadoras. Es a partir de 1925 que se integra a las tres escuelas normales y se transforma la enseñanza normal

confiada a Lauro Aguirre quien, mediante la presentación de un proyecto para modificar a las mismas, propone llevarlas de una enseñanza rutinaria y libresca, a una escuela activa y funcional que fue aceptada, y bajo la cual se logró la reforma de aumentar a 6 años de estudio la carrera del magisterio (incluidos los tres años de secundaria).

Es así como se logra la fundación de una sola escuela normal en el Distrito Federal bajo el nombre de Escuela Nacional de Maestros, misma que albergó a los profesores rurales, misionarios, educadoras de párvulos, profesores y profesoras de primaria y técnicos con escuelas anexas. En cuestiones físicas, abarcó una extensión de terreno que incluía dos edificios, ubicados ahora en la calle Ribera de San Cosme, donde el grupo especial de Educadoras ocupó una de las alas.

En 1925, Estefanía Castañeda logra la impartición de cursos de posgrado en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional (Filosofía y Letras). En 1926 el titular de Educación, el Dr. Puig Casauranc, encomienda a la Escuela Nacional de Maestros que resuelva el problema de la vinculación de la educación de párvulos con la escuela primaria y en ese mismo año ya se contaba con 25 planteles en la ciudad y 88 en la República. En 1927 se crea la Inspección General de Jardines de Niños, bajo la dirección de la maestra Rosaura Zapata. Dos años más tarde se continuó con la fundación de Jardines de Niños y anexos a las escuelas primarias. Es así, que para 1930, el Jardín de Niños "Lauro Aguirre" tuvo como objetivo inmediato y específico experimentar las relaciones entre los niveles de preescolar y primaria, preparando a las estudiantes de educadoras para la enseñanza en el primer ciclo de primaria.



*Aprendiendo en el aula*

En 1941, se estipula en la Constitución Política de México que: “La educación normal, cualquiera que sea su clase o tipo, tiene por objeto la formación de maestros para satisfacer las necesidades educativas del país”. Es hasta 1945 que fue elaborado un reglamento bajo el que deberían regularse las escuelas normales, momento en el que el profesor Francisco Larroyo, entonces Director General de Enseñanza Normal, introdujo una innovación interesante consistente en exigir a los alumnos la presentación de una tesis con experiencias obtenidas. Por otra parte, la Escuela Normal Rural nace en el país como resultado de necesidades educativas nacionales.

Es el tiempo que el Departamento de Educadoras se traslada a la calle de San Jacinto y se da inicio a la construcción de un edificio para la Escuela Nacional de Maestros en Av. México Tacuba y Av. de los Maestros, San Cosme. En 1946 los fines del programa educativo se concretaban en:

- *Vigorizar la nacionalidad mexicana.*
- *Elevar la cultura, sobre todo las clases populares.*
- *Orientar la educación para servir el desarrollo económico.*
- *Dictar medidas para proteger a la niñez y juventud.*
- *Dar el más amplio apoyo a la mujer en los aspectos educativos, laboral y asistencial.*

Es en 1947 cuando se inaugura el edificio de la Escuela Nacional de Maestros y en octubre del mismo año, por Decreto Presidencial y mandato de la Nación, el Lic. Miguel Alemán Valdés crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines De Niños, en sustitución del Departamento de Educadoras. Su primera directora fue la Profra. Guadalupe Gómez Márquez, institución que permanecía adjunta a la Escuela Nacional de Maestros. Una década más tarde se logra su traslado a la Colonia Roma compartiendo aulas con la Escuela Secundaria No. 18, pero por falta de espacio y de mobiliario no se podía dar la atención adecuada a la población escolar. Ante este requerimiento, las maestras Emma Olguín Hermida y

Beatriz Ordóñez Acuña, directora y subdirectora respectivamente, solicitaron a la Profra. Guadalupe Ceniceros de Zavaleta, Directora de Educación Normal, un local propio, que fue proporcionado por toda la comunidad escolar involucrada. Fue entonces cuando la educadora Margarita Cejudo localizó, en la Colonia Guadalupe Inn, un terreno amplio que formaba parte de la escuela Primaria “Guadalupe Victoria”.



*Ejercicios en el aula dirigidos por la maestra*

Fue entonces que el propio Presidente de México, Lic. Adolfo López Mateos, apoyó la idea y, tras las gestiones pertinentes, se dio comienzo a la edificación del plantel bajo la supervisión del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), bajo la responsabilidad de los arquitectos Ramiro González del Sordo y Pedro Ramírez Vázquez. Finalmente, el 15 de mayo de 1960 se inaugura el edificio construido exprofeso, y es hasta el 19 de agosto del mismo año que se ocupa de manera oficial. Se distingue por ser un inmueble amplio, con aulas, oficinas, talleres, biblioteca, canchas deportivas y áreas verdes, así como un jardín de niños anexo. El 30 de noviembre de 1964, se construye la alberca y en 1973, se edifican nuevas aulas, cocina y laboratorios.

Finalmente, se reconoce el nacimiento de las escuelas normales y que se han interpretado bajo el signo de la diversidad, aclarando que su propio sentido no fue responder a un sólo proyecto ni se fundaron en un mismo momento histórico.

Además, éstas se ubicaron geográficamente en puntos muy diversos del territorio nacional. A esta heterogeneidad de origen se añadieron denominaciones y condiciones diversas, que constituyen el punto de partida de los desarrollos diferenciados y complejos que hoy en día presentan las instituciones normalistas, responsables de la formación docente en el país. ♦



*Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la actualidad*

## **BIBLIOGRAFÍA**

- SEP, Junta Nacional de Educación Normal. México (1954). Tomo 1.
  - SEP, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. XXV años de vida en su actual edificio (1960-1985). México (1989).
-

# La importancia de la ciencia en el preescolar

escrito por Berenice Balanzario Nájera | enero 30, 2019



# La importancia de la ciencia en el preescolar

Proceso y aplicación

**Berenice Balanzario Nájera**

*docente de la ENMJN*

*En un mundo de cambios acelerados de toda índole, y de manera específica en el tema de la educación con exigencias de calidad, se hace necesario el fortalecimiento de una enseñanza sustentada en concepciones, así como en la promoción de la formación de niños poseedores de habilidades cognitivas que les permitan ser participativos, creativos, responsables y autónomos; que a su vez favorezcan la capacidad de pensar por sí solos, de resolver problemas y desenvolver experiencias significativas, las cuales ayuden a enriquecer su vida y faciliten el desarrollo pleno de sus potencialidades.*



Es necesario rescatar la importancia y trascendencia de la etapa infantil, así como el pensamiento reflexivo y el acercamiento a la ciencia que ya se realiza en las aulas de preescolar por exigencia curricular. Sin embargo, el favorecimiento de este espacio formativo se visualiza como una aportación para concientizar los actores educativos involucrados y al lector en general interesado por el tema.



Harlen, W. (2000), quien al referirse al primer encuentro de los niños con las ciencias, afirma que éste debe ser coincidente con las ideas previas y con sentido a partir de experiencias cotidianas, para no generar una actitud negativa ante las mismas, por su apariencia descontextualizada. Su propuesta es asegurar desde edades tempranas una situación basada en actividades científicas que se distinguen por su significado real y directo, que sea divertido y útil para los pequeños. Es decir, que los conocimientos científicos incluyen no sólo el cuerpo teórico estructurado y contrastado, sino los procesos que conllevan a la construcción de productos intelectuales y los valores culturales deseables de acuerdo con el ámbito del saber, el cual necesariamente se tendrá que reflejar en la selección de contenidos que se espera aprendan los niños.



Por ello, se plantea que las ciencias se caracterizan por el cuerpo de conocimientos que está conformado por hechos, fenómenos, estructuras conceptuales, leyes, principios y teorías; así como por la metodología de investigación que requiere bajo procesos de exploración, destrezas, técnicas,

investigación y comunicación que, en su conjunto, determinan formas de pensar y actuar que se ponen de manifiesto como intención de conducta y/o actuación, que se traduce en ciencia y descubrimiento, actividad científica, conservación del medio y hábitos saludables. (Jiménez, 2012).

Es decir, el niño en edad preescolar, de tres a cinco años manifiesta en constantes momentos curiosidad por conocer y manipular el entorno que le rodea. Desde edades tempranas los niños van formando sus ideas acerca de su mundo inmediato, referentes al mundo natural como a los aspectos de su vida social. Sus ideas les permiten dar explicaciones a aspectos particulares de la realidad y a darle sentido. Tales ideas expresadas tienen un origen en creencias que le permiten construir conceptos posibles de interconectarse en representaciones mentales adquiridas a través de la experiencia. Las ideas generales de los niños pequeños se centran en la característica de causa-efecto inmediato y concreto, sin reconocer que lo ocurrido tiene intervención de varios factores. (Harlen, 2000)



La finalidad del aprendizaje de la ciencia y su enseñanza es darle sentido y comprender el mundo que nos rodea, entendiendo que la ciencia en los primeros años “busca ampliar el conocimiento y la comprensión de los niños acerca de la física y de la biología y con ello ayudarlos a desarrollar de forma más efectiva y sistemática sus hallazgos” (SEP, 2004: 51). De acuerdo con Harlen (2000) el desarrollo de las ideas de los niños pequeños se construye a partir de la oportunidad de experiencias que se les brinden. En donde las ideas o conocimientos previos se activarán al reconocer que existe una relación con la experiencia nueva, apoyándose de la observación sobre el objeto o situación vivida. Luego entonces, el pensamiento del niño manifiesta una predicción o hipótesis, en donde las ideas previas sobre lo observado le permite expresar lo que sabe y su posible explicación al acontecimiento de acuerdo a sus creencias.

Es entonces el aprendizaje de la ciencia y la enseñanza que toman un papel importante en el desarrollo del pensamiento de los niños preescolares para pasar de un conocimiento cotidiano a uno científico, lo que le permitirá darle un sentido diferente a sus experiencias y al mundo. Por ello es importante reconocer la diferencia entre pensamiento cotidiano y científico. (Pozo, 2012)



- *Pensamiento cotidiano, es el que se adquiere a través de las acciones que se viven durante el actuar diario. Puede ser en el trabajo, en la escuela, en la casa, con la familia o en la calle.*
- *Pensamiento científico. Es la interpretación de las experiencias a través de cambios en las estructuras conceptuales con las que se interpreta, a partir de la transición de aceptar los fenómenos como hechos que presentan una causalidad lineal, en donde el proceso de causalidad inicia como simple para ir tomando complejidad a medida que se incorporen o se sumen factores causales y convertirse así en causalidad múltiple. (Pozo, 2012)*

Por ejemplo: “un caramelo se disuelve con el agua porque es blanco” (*pensamiento cotidiano*) “el caramelo se disuelve porque está hecho de sustancias solubles” (*causalidad lineal-pensamiento científico*) y “el caramelo se disuelve por la acción del agua” y “porque el agua disuelve las moléculas del caramelo” (*causal múltiple - pensamiento científico*).



De acuerdo con Harlen (2000) el lenguaje es uno de los dos “medios principales por los que, en las escuelas, los niños formulan el saber y los relacionan con sus propios fines” (Barnes, 1976). El segundo medio es la escritura, ésta pone de manifiesto la importancia del diálogo que se da entre el docente y el alumno, y viceversa; es básica para el desarrollo del pensamiento del niño, así como la

forma de la interacción verbal, es decir, las relaciones cotidianas que se manifiestan en el aula en relación a las preguntas que el alumno hace y el docente responde y a las preguntas que el docente hace y los niños contestan.

Es entonces cuando “el valor de las formulaciones por los alumnos depende de que los profesores sean capaces de afrontar de manera que satisfaga a los alumnos y, al mismo tiempo, los estimule a seguir preguntando”. (Harlen, 2000: 97)

En los niños preescolares no basta el contacto con su entorno natural y social para ampliar sus posibilidades de aprendizaje, sino también las oportunidades de hablar y plantear preguntas. De acuerdo con el Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora, el trabajo que debe realizar el docente en el Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo es “poner en juego la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas (mediante la experimentación o la indagación de diversa vías), y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en experiencias directas que le ayuden a avanzar y construir nuevos aprendizajes” (SEP, 2011: 61). Al reconocer la importancia de la formulación de preguntas, Harlen (2000) enfatiza que la pregunta tiene tres aspectos que contribuyen a su eficacia para

determinados fines, que son: forma, momento y contenido.

Como lo menciona Harlen (2000) la forma se refiere al modo de expresar la pregunta, o lo que es lo mismo, si ésta es del tipo cerrada o abierta. Durante las experiencias que el niño va teniendo, el docente debe plantear preguntas que estimulen el uso y desarrollo del pensamiento, evitando que la pregunta planteada desvíe los aprendizajes. Lo anterior es referente a la formulación de preguntas que el docente realiza



durante una situación de aprendizaje, pero tampoco se puede olvidar la importancia que tienen las preguntas que los niños hacen ante una experiencia de aprendizaje, rescatando los tres aspectos de momento, forma y contenido.

Sin duda, las diversas intervenciones que el docente tiene durante la realización de las actividades representan una gran influencia en el aprendizaje de los niños. Siempre y cuando tales intervenciones presenten una intención pedagógica encaminada al pensamiento reflexivo del niño para acercarlo a la ciencia.

A continuación, de acuerdo a Harlen (2000) se mencionan los aspectos importantes de la función del docente:

- *Ayudar a los niños a comprobar sus ideas. A través de dejar clara la norma de que hay que poner a prueba todas las ideas, no solo las de los niños sino también las que el docente proponga o se localicen en los libros.*

- *Ampliar las experiencias de los niños y precisamente la función del docente consiste en ampliar paulatinamente las experiencias que puedan vivir los niños.*
- *El uso de términos. Comunicarse y relacionarse con los niños utilizando los conceptos científicos para que se familiaricen y puedan expresarse paulatinamente para dar explicación a los hechos o sucesos vividos.*
- *Dar ideas alternativas, cada vez más científicas, pues conforme el niño va evolucionando y adquiriendo mayores conceptos, se identifican las experiencias vividas dándoles respuestas con elementos científicos.*
- *Habilitar a los niños para que revisen la experiencia anterior en relación con sus ideas nuevas. El docente deberá identificar si el niño está haciendo uso de su concepto, es importante que se vayan interiorizando las nuevas ideas recordando lo que se hizo antes de utilizar el nuevo término.*

Con este ejercicio de investigación se trató de dar un aporte más en el trabajo, a través de la educación reflexiva, haciendo una incursión específica en la educación infantil y éste surge a partir de la detección de una clara necesidad en el nivel, cuando si bien es uno de los campos ejes a favorecer entre el pensamiento matemático, la lengua escrita y la *ciencia*, y se nota un desequilibrio en la priorización por este último. ♦

## REFERENCIAS

- W. (2000). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. España. Ediciones

Morata.

- Jiménez, A.P.M., Caamaño, A., Oñorbe, A., Pedrinaci, E. y de Pro A. (2012): *Enseñar ciencias*. México. Ediciones Colofón.
- Pozo, J.I. y Gómez C. M. A. (2012): *Aprender y enseñar ciencia*. México. Ediciones Morata.
- (2004). *Curso de formación y actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen II. México.
- (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. SEP. México.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora*. SEP. México.